

Villa, María Eugenia; Nella, Jorge Daniel; Gordon, Santiago

Tras el abandono del silencio en la infancia

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Villa, M.; Nella, J.; Gordon, S. (2014). Tras el abandono del silencio en la infancia. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.

En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4564/ev.4564.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Tras el abandono del silencio en la infancia

Eugenia Villa: qkvilla@gmail.com

Jorge Nella: jorgenella@hotmail.com

Santiago Gordon: santiago_fu@hotmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

Introducción

Las Políticas Públicas de la Infancia ponen de manifiesto en cada programa, cual es su postura frente a los derechos y libertades, cual es su visión del mundo y del porvenir. Los programas destinados a niños y niñas, pueden convertirnos en protectores de derechos que olvidan la libertad de crecer, cuando no, en asistentes de necesidades en desmedro de toda autonomía. Por momentos los gobiernos pueden desconocer que una sociedad de ciudadanos, no aspiran sólo a un acceso pleno de derechos, sino que pide mucho más: una ética del ejercicio.

“Una Política Pública es un impulso colectivo y transformador con perspectiva estratégica, una energía regulada y sistematizada que hace frente a una necesidad, interpreta un imaginario social, construye sentido en la fragmentación, moviliza la acción en la abulia y teje su red infinita de futuro en el presente del territorio. Tiene algo de solemne cuando relaciona y re-liga un pulverizado sentido de conjunto, convirtiéndose en misteriosa construcción como “artefacto” de cambio” (González, 2005:188)

En el presente trabajo exploraremos los usos y alcances que tienen las representaciones sociales de la infancia en los procesos de democratización de los derechos en niños y niñas. Que si bien podemos reconocer por una parte, una ampliación de las oportunidades en el ámbito de derechos (a través de políticas sociales en los últimos años en Latinoamérica) que supone el acceso de nuevos grupos; cabe interrogarse sin embargo si esta ampliación de las oportunidades tiene realmente efectos democratizadores o se enmarca en un mero proceso “inflacionario”, dicho de otra manera, saber si este proceso se percibe en la cotidianidad de niños y niñas.

Pretendemos entonces, visualizar dichas representaciones con las que, como decimos, se habilita a los niños y niñas a hacer el ejercicio de sus derechos, y aproximarnos además a la complejidad del concepto de democratización de los derechos, en donde no siempre expandir supone democratizar, especialmente si por esto entendemos operar sobre las desigualdades sociales; en donde ser niño se diferencia de las niñas, los niños pobres, los niños con discapacidad, los niños indígenas y los que en general pertenecen a minorías, entre otros¹. Representaciones que invisibiliza la participación de los niños y niñas en asuntos de lo público, del poder y de las formas de la política. Entendemos entonces, que, todo niño debe poder gozar de los derechos, independientemente del lugar en que viva o de cuál sea su origen cultural o la situación de sus padres.

¹ Véase Observación general N°17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31), párrafo 3.

Ser “niño” hace referencia a un sujeto subalterno, en donde se lo ubica en un estatus de infante, cuya característica principal es justamente la incapacidad de *hablar*, en el sentido que le da Spivak (2011) a *hablar* que si bien físicamente puede dialogar, no goza de una posibilidad de expresarse y ser escuchado. Como lo establece su etimología la palabra *fant*, no es que no pueda locucionar, pues desde el año los niños hablan y se comunican, sino que su subjetivación está asociada heterónomamente a la soberanía interpretativa, parlante, memoriosa y (por sobre todas las cosas) represiva del adulto.

Existiría por lo tanto, una incompatibilidad o inadecuación de los conceptos asociados a la política y las acciones llevadas a cabo por quienes integran esta franja de edad, ya que quedarían excluidos de dicho campo al no tener *habla* ante las acciones orientadas al “bien común”, entendiéndolo como ámbito de lo político.

De esta manera el silencio de algunos sujetos pareciera que abre un interrogante extraño para la política y, aun así, central dentro de la misma política: ¿Qué lugar se propone democráticamente para aquellos que aún no hablan? ¿Qué responsabilidad, qué palabras, qué experiencias deben comprometerse en una política de la escucha? ¿Qué lugar político se da para la heteronomía? ¿Qué significa ser fuerte y ser débil en política?

Resinificando la democratización

El término democratización tiene su origen en el ámbito político. En este contexto, puede definirse como el progreso hacia un tipo de política más basada en reglas, más consensual y más participativa (Whitehead 2011, p.47). Entendida en este sentido amplio, según Charles Tilly, es el incremento en la magnitud y equidad de la participación política, el desarrollo obligado de consultas a la población respecto al personal, recursos y políticas estatales y la protección de esa población contra acciones de los agentes del gobierno (Tilly, 2005:42-43).

Desde la perspectiva social, puede plantearse un concepto de democratización en sentido amplio y otro acotado. El primero, da cuenta de la extensión de “algo” podemos usar el ejemplo del acceso a la educación para un gran número de niños y niñas. Esto implicaría que la expansión –a secas– de este bien, para que alcance a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización. Sin embargo esto requiere relacionarse con la definición de educación que se tenga. Si por esta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio, cualquiera que este sea, acceder a un nivel del derecho del que se estaba excluido, supone democratización; pero por sí misma, no anula exclusiones anteriores ni supone que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de acceder y obtener resultados similares en el tránsito educativo. Esto nos lleva a una definición más restringida de democratización, que pone el acento en la reducción de las desigualdades sociales, no solo en términos de hacer uso de dicha educación solamente, sino más bien, en las condiciones en las que se da el ejercicio de este derecho.

La democratización amplia no anula los efectos de la dominación de una clase (o grupo) sobre otra, estaría en un proceso parcial, incompleto o trunco. La democratización amplia plantea la insuficiencia, lo que no quiere decir que no sea necesario, sino que es insuficiente el abordaje de la democratización a partir del concepto de igualdad de oportunidades o masificación. Por eso la equidad educativa depende de *políticas sociales de calidad* y sabemos que estas no pueden alcanzarse a través de medidas solo de ingreso al sistema educativo o el dictamen de leyes que pretenden a toda costa mantener al niño dentro de dicho sistema, ya que solo se reproduce la acción específica de operar sobre la exclusión concretada por razones de origen social y económico.

Se efectiviza entonces por una parte, una ampliación de las oportunidades en el ámbito de derechos, a través de políticas sociales, que suponen el acceso de nuevos grupos; donde cabe interrogarse sin embargo, si dicha ampliación de las oportunidades tiene realmente efectos democratizadores o se enmarca en un mero proceso “inflacionario”. Queda claro entonces, que aumentar el nivel de cobertura o profundizar la masificación de la matrícula, no implica estrictamente una democratización en sentido restringido, ya que estos no operan de manera lineal en la reducción de las desigualdades sociales.

El “tomar a cargo” como uno de los modelos de intervención en las políticas de infancia

Pensar las políticas públicas meramente de forma inflacionaria y sin replantearse nuevas representaciones donde los niños y niñas se definan como verdaderos actores sociales, es pensar a una intervención que pretendemos llamar “tomar a cargo”.

Tomar a cargo, como lo entiende Saül Karsz (2007), es orientar, aconsejar, conducir, dirigir, encaminar. La toma a cargo induce lo que es deseable, lo que conviene desear, lo que hay que desear cuando se es mujer u hombre, niño o adulto. Su intención pasa por generar ciertos modelos de vida, los pensados como los correctos por el interventor de la política pública. Se dan por sentados ciertos arquetipos de normalidad hacia los cuales la toma a cargo conduce y empuja a sus destinatarios, mediante una serie de herramientas predeterminadas.

Si nos detenemos a pensar en cómo se ejercen las políticas públicas en los distintos programas de desarrollo social, vemos que generalmente se actúa solamente desde la visión que el adulto pretende del niño, es decir que se trata de obrar *para* el niño. En general, cuando hay inversión por parte del Estado, esta se destina a establecer actividades previamente estructuradas y organizadas, que se valoran solamente desde lo masivo.

El éxito de su intervención consistirá en que los niños y niñas participen de la actividad educativa desarrollada en el sentido de concurrencia, de hacerse presente y que en la misma no haya conflictos o violación a las normas imperantes. Que la actividad que se esté desarrollando se desenvuelva sin inconvenientes. De esta manera los niños y niñas se quedan “suspendidos en un silencio y en un quietismo”. Quietismo no entendido como falta de movimiento físico sino como un modelo que manifiesta una falta de protagonismo real y efectiva (Waichman, 1993:148) Bajo la óptica de la toma a cargo, el niño que participa de la actividad siempre necesitará del adulto, el que sabe y conoce. Apunta a la perpetuación del

orden social de que la infancia sea in-fale, que no tiene el uso de la palabra, de la palabra que produce efectos, de la palabra que significa, ya que, el único que sabe es el que interviene.

En este punto está en juego el propio concepto de ciudadanía. Nadie les negaría a los chicos su calidad de ciudadanos para ser protegidos en sus derechos, pero su condición de partícipes de las situaciones en la que son protagonistas (escuela, club, familia, políticas públicas, eventos, etc.), se vive en el mundo adulto con una sonrisa permisiva. O a lo sumo se piensa las políticas como dispositivos para la educación democrática pero no como ejercicio democrático, como experiencias aisladas, votaciones voluntarias paralelas a las decisiones tomadas por los mayores, haciendo un simulacro del mundo adulto.

El reconocimiento del otro para el ejercicio de los derechos

La ampliación de las oportunidades, aunque mejore las posibilidades de ingreso de distintos grupos sociales, no constituye por sí misma una garantía de democratización del nivel si definimos por sí misma una garantía de reducción de las desigualdades de participación y de ser escuchado. En los últimos años ha operado en la discusión teórica sobre las políticas públicas de infancia un doble pasaje: de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple además, la calidad participativa del ejercicio del derecho, esto es, comienza de manera incipiente a operar un reconocimiento de esta exigencia democrática que lo llamaremos de segundo orden.

Por lo que la expansión de políticas públicas amplía la masificación de los derechos, pero si no se actúa sobre las funciones culturales e ideológicas que se tiene durante el trabajo pedagógico de las representaciones de la infancia y su condición de derecho, la expansión será sinónimo de inflación, manteniendo casi intacto las desigualdades vigentes.

Si encaramos un balance de la masificación cabe reconocer que si bien todos los sectores sociales se beneficiaron con el acceso, esto no supuso que las brechas entre niños y niñas con diverso rendimiento o participación vinculada con orígenes sociales disímiles se redujeran significativamente. El reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las políticas públicas es pues, a lo que llamamos una exigencia democrática de segundo orden, se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta a la exigencia de igualdad de participación.

El “tomar en cuenta” como el modelo de intervención de una democracia por venir

Pensar en el “tomar en cuenta” como propuesta de la intervención de una democracia por venir, le correspondería al profesional de las políticas públicas, no dar u otorgar un lugar al niño, sino reconocer el lugar que los sujetos ya ocupan, con o sin su ayuda. Es reconocer su voz y que a su vez es reconocida. No se da la palabra, sino la consciencia que su voz es igual a la mía, que solo tiene que ponerla en funcionamiento y asumir el desafío de utilizarla. Esto significa que los niños son reconocidos como parte y partido de las situaciones en la que se intervienen desde las políticas públicas. Por lo que el trabajo a desempeñar es más bien de

acompañamiento, más que de guía; de indicación de vías posibles, más que de educación en pos de horizontes inapelables.

Se trata de instalar balizas, de dejar que los niños y niñas se organicen: en sus expectativas, con sus compañeros, en sus actividades.

Lo que interesa en esta perspectiva es cambiar la preposición *para* por la de *con* en las políticas de infancia. No es la intención de desaparecer el término “*para los niños*” ya que hace referencia al destino de algo, dirección, utilidad; pero el significado de la expresión “*con los niños*” hace que se convierta en cuestión principal que los mismos sean los protagonistas de hacer algo, de estar junto a alguien, revela relación y lo más importante indica la condición de producir algo. No se trata de “gobernar para los niños” de que sean beneficiarios de la intervención, sino de “gobernar con los niños”, creando espacios institucionales que garanticen el derecho a ser escuchado y de participar activamente en proyectos que a su vez garantizan su bienestar.

Participar es ejercer ese poder de tomar decisiones, actuar y transformar la realidad (Burin y otros, 1998), por lo que tiene una justificación por sí misma y no por los resultados. Según Robirosa y otros (1990) participar significa tomar parte de algo con otros, significa repartir o entrar activamente en la distribución de responsabilidades y compromisos; integrando tres aspectos:

- Formar parte, en el sentido de pertenecer, ser integrante,
- Tener parte en la opinión de las acciones determinadas,
- Tomar parte, entendida como influir a partir de la acción.

Para ello, la intervención se centra en problemáticas que es preciso desplegar, en interrogaciones que importa descifrar. Así los conflictos que surgen en la situación no son evitados u ocultados, sino por el contrario son señalados; no tanto para resolverlos como para dejarlas marcados y contribuir a su elaboración. No se intenta salvar al niño del conflicto, sino acompañarlo. No se trata de que sean responsables, sino de proponerles que se las arreglen para responsabilizarse de lo que puedan, en el marco de límites institucionales dados, en el seno de una formación económico-social en la que no ha elegido vivir pero en la que le tocó vivir. Responsable de una parte de su destino, de algún segmento de su vida individual y colectiva.

En el “tomar a cargo” como intervención del profesional, los niños se quejan ante una situación problemática aquejando sus demandas; en el “tomar en cuenta”, los niños objetan, interrogan. No porque sean niños distintos, sino porque la mirada de la intervención difiere. En la primera, ante la demanda se lo lleva, aquí se los acompaña. Para que la persona tenga problemas, se precisa que sean *tomadas a cargo*, pero los problemas pasan a ser problemáticas cuando dichas personas están incluidas en la *toma en cuenta*.

En este caso, acompañar significa en hacer algunos pasos con el niño o niña sabiendo que la decisión lo va a tomar él o ella y que en algún momento lo tendré que dejar. Desde esta óptica, el niño que se encuentra en situación de intervención necesitará separarse del adulto porque

puede solo, ya que esa fue la propia intencionalidad de la intervención de una democracia por venir. El saber del interventor pasa en cuándo soltar la mano del niño, cuándo dejarlo solo, que no es lo mismo que un “ya está”. El saber pasa, en ir interpretando que los niños ya pueden ir resolviendo algunas problemáticas.

En este contexto educar se refiere a dos aspectos, por un lado, se trata de ayudarlos a señalar los riesgos que toman (porque estar vivo implica necesariamente arriesgarse), es decir, es dar información de ciertas reglas sociales y las posibles consecuencias que tiene algunos actos; ya que aquel que participa debe estar en condiciones de evaluar la información de la posible magnitud, vinculaciones y contexto de los asuntos a decidir. Por otro lado, la intervención no intenta ayudar a la persona en su conjunto, sino que se interviene sobre tendencias, condiciones o dimensiones de la persona que intenta apartarlas o afirmarlas en función de su participación, ya que se presentan como limitantes o posibilidades. Lo que se concibe en este modelo de intervención es que no todas las personas tienen la misma predisposición de tomar decisiones, ya sea por aspectos externos (situaciones políticas y sociales) como internos (condicionantes, falta de ejercicio); y además reconoce que la participación no es automática o espontánea, es un proceso de desarrollo de la conciencia crítica y de la adquisición de poder. Es un proceso que supone ejercicio permanente de derechos y responsabilidades en función de sus intereses y capacidades. Es algo que se aprende y perfecciona (Ribarosa y otros, 1990).

Posibles desafíos a modo de cierre

Uno de los aspectos más controvertidos es si es posible, y en qué términos, pensar políticas sociales que atiendan a la infancia sin asumir discursos que partan de la necesidad de compensar déficit o carencias –de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas– de atribuirle el papel de receptor pasivo de educación y protección, o de mantener lo mejor posible su *tránsito* a la adultez. El sentido es político, por lo que nos lleva a despertar una vigilancia reflexiva permanente acerca de los silencios sobre los cuales se erigen las certezas de nuestras sociedades. Para esto, es central colocar la posición de los hablantes afuera de su condición de infancia. Esto requiere pensar nuevos dispositivos basados en una hermenéutica de la infancia o como lo anuncia Ângela Nunes (2013) una “antropología del niño”, es decir una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad. Para ello se debe concebir al niño como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad.

Lo que se trata, es de una responsabilidad y no una moral compasiva, o de una solidaridad “protectora”. (Bustelo, 2007:189). Esta responsabilidad es entrar en la experiencia de “ellos” que sufren la opresión, que no tienen voz y a quienes se pretende mantener en la mudez. Poder entender que las políticas sociales se enriquecen cuando en los programas e instituciones se presentan distintas formas de entender el mundo, incluyendo las de los niños y niñas. Políticas sociales con intercambios reales, con debates abiertos, que se distancian de las concepciones que consideran a unos centrales, correctos, esperados, y a los “otros” pintorescos, tolerables y, eventualmente, respetables. Una estrategia política razonable debería poder “trabajar sobre los silencios”, es decir, debería poder moverse alternadamente en la

dimensión de la autonomía y de la heteronomía. Para ello, es preciso abrir la escucha a lo no dicho, a lo que se dice “entre líneas”, a lo reprimido.

Este interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría efectivamente a los niños y niñas como interlocutores válidos para la planificación de políticas y contribuir en la búsqueda de alternativas. Hablamos entonces de la gestación de “políticas de la infancia”, del reconocimiento de nuevas prácticas sociales que ya están siendo inventadas por niños y niñas.

En conformidad con el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se debería, o al menos intentarlo, en las políticas públicas donde tengan como protagonistas a los niños, pensar en incluir en la planificación, el diseño, el desarrollo, la aplicación y la vigilancia en poder elaborarse en colaboración con los propios niños. Así venimos desarrollando dos actividades en una Organización barrial de la ciudad de La Plata:

El Consejo de Niños, donde un conjunto de niños y niñas se encargan oficialmente de informar a los delegados y representantes de la Organización barrial sobre determinada materia de la administración pública antes de tomar decisiones, donde el construir múltiples saberes, reconsiderar los usos del tiempo y del espacio, la arquitectura de la institución y urbana, el currículo, los horarios de la institución que lo abordan, son algunas de las cuestiones en las que los niños como protagonistas puedan participar. Estas reuniones no son espacios educativos, aunque formen; los niños no son representantes de sus votantes, son referentes y multiplicadores. Los Consejos no son talleres, son espacios de invención. Los coordinadores de los Consejos son, cualquier ciudadano que sepa escuchar, acompañar y movilizar la inteligencia de los chicos. La idea es poner sobre la mesa diferentes formas de entender el mundo y a la selección, a la coexistencia, al diálogo y a la confrontación de los diferentes puntos de vista, ya que entendemos que los niños son sociedad civil.

La Juegoteca, donde jugar y convivir son la democracia en verbo (González, 2005:193). En un clima de exploración, descubrimiento y experimentación el jugar juegos comienza a parecer como el lugar donde se propicia las asimetrías de la relación profesional y niño. Todas las personas involucradas son empujadas a experimentar (literalmente: jugar) con lo que saben y a mostrar (literalmente: enseñar) sus producciones para que otras personas las aprehendan. Así la juegoteca se nos aparece como un espacio interesante para la construcción colectiva, el estar entre iguales, se acuerde y negocie, entendiendo que existe un espacio de permiso y confianza al que puede acudir en condición de protagonista, y ese conocimiento de que existe dicho espacio, se puede pensar que se transmite a la sociedad en general.

Proposiciones de una posible relación de intervención

Al llamar proposición, no estamos haciendo alusión de un enunciado verdadero, o de un discurso en la que se los quiera convencer, sino a modo de ofrecimiento o invitación de hacer una cosa determinada, de una oferta o propuesta que venimos ensayando y que intenta tener coherencia en conjunto con el marco teórico que venimos desarrollando, es así que proponemos varios puntos importantes:

1. Pedir la opinión de los jugadores y escuchar atentamente,

2. Apoyar y motivar la participación ante la situación de juego,
3. Si la propuesta nos parece irracional o incoherente, hay que sostener la tranquilidad e interés, para que pueda seguir confiando en su participación,
4. Ayudarle a evaluar su propuesta para develar que tan viable puede ser. ¿Cómo, qué y cuándo se tendría que hacer? ¿Cuáles podrían ser sus obstáculos?,
5. Si insiste en que es una buena idea, y uno cree que no, dejemos que lo intente, en tanto no corra peligro él, ni la integridad de los derechos de otros,
6. Hacerles conocer las reglas sociales y las posibles consecuencias que tienen algunos actos,
7. Ayudar a identificar el error y reacomodar el plan para volver a intentarlo,
8. Dejarse sorprender ante el acontecimiento de nuevas situaciones develado por los jugadores,

Para finalizar, creemos que preguntarnos por las políticas de la infancia, requiere pensar en la modificación de las formas de vida de este grupo etario y de su nivel de participación en los temas que les interesa. Para ello, corresponderá establecer, en un sentido general, cuál es el régimen o ley de lo que se toma en cuenta para la *in-visibilidad* de la infancia y cuáles son las condiciones de lo distinto que puede haber, es decir, de la novedad que será excepción a las reglas que garantizan el funcionamiento “normal” de un estado de cosas (la de ser niño o niña) y del Estado en particular. Para así, posteriormente, evaluar en qué medida es posible la *integración* de lo nuevo o si la imposibilidad de admitirlo o reconocerlo conduce a una nueva concepción de la estructura de lo dado.

Bibliografía

Nunes, Ângela (2013). “Entre juegos y tareas: Una etnografía de las actividades cotidianas de los niños A’uwë-Xavante” (MT, Brasil) En, *Ludicamente* Año 2 N°4, Octubre 2013, Buenos Aires.

Burin, David; Karl, Itsvan; Levin, Luis (1998). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires: Ciccus.

Bustelo, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Comité de los Derechos del Niño (2013) *Observación general N°17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Convención sobre los Derechos del Niño-Naciones Unidas, 17 de abril de 2013:

http://www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_sp.pdf

González, Chiqui (2005). “Una ciudad con ojos de niño. Política de Infancia. El paisaje de la ciudadanía”. En Varios, *Políticas para la gobernabilidad*. Rosario: Borsellino:

<http://www.rosario.gov.ar/mr/mri/www/premios/experiencia-rosario-politicas-para-la-gobernabilidad>

Passeron, Jean-Claude (1979). “La democratización de la enseñanza superior en los países europeos: un intento de retrospectiva”. En: *Perspectivas*, vol. IX, n.º1 : Revista Trimestral de Educación, París. UNESCO.

Robirosa, Mario; Cardarelli, Graciela; Lapalma, Antonio (1990). *Turbulencia y planificación social*. Madrid: Siglo XXI-Unicef.

Spivak, Gayatri (2011). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata.

Tilly, Charles (2005). “La democratización mediante la lucha”. En: *Sociológica*, n.º57: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5703.pdf>

Waichman, Pablo (1993). *Tiempo Libre y recreación. Un desafío pedagógico*. Buenos Aires: Pablo Waichman.

Whitehead, Laurence (2011). *La democratización: teoría y experiencia*. México, DF.: FCE.